

# **Acompañar la construcción de la voz propia del estudiantado en su trayectoria inicial en la educación universitaria. La experiencia en Alfabetización Académica**

Abrego, Lisandro<sup>1</sup>; Berenstein, Diego<sup>2</sup>; Cappadona, Ana Paula<sup>3</sup>; Guerrero, Ruben<sup>4</sup>. Micele, Carla<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, UPE, Lomas de Zamora, Argentina; <sup>2</sup> Magister de la Universidad de Buenos Aires en Investigación en Ciencias Sociales, UPE/UBA, CABA, Argentina; <sup>3</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, UPE/UBA, Lanús, Argentina, <sup>4</sup> Licenciado y Profesor en Letras UNLZ, UPE/IAE/UNPE, Adrogué, Argentina <sup>5</sup> Magister en Salud Mental Comunitaria UNLa, docente investigadora UPE/UNLa, Ezeiza; Argentina.

[labrego@upe.edu.ar](mailto:labrego@upe.edu.ar); [dberenstein@upe.edu.ar](mailto:dberenstein@upe.edu.ar); [acappadona@upe.edu.ar](mailto:acappadona@upe.edu.ar); [rguerrero@upe.edu.ar](mailto:rguerrero@upe.edu.ar), [cmicele@upe.edu.ar](mailto:cmicele@upe.edu.ar)

**Asignatura:** Alfabetización Académica

**Nombre del Eje:** Evaluación y estrategias de seguimiento de estudiantes

## **Resumen**

El siguiente trabajo presenta las prácticas y estrategias didácticas que las/los docentes de la materia *Alfabetización Académica* de la Universidad Provincial de Ezeiza (desde ahora UPE) ponemos en acción con la finalidad de que el estudiantado que inicia (Pogré, De Gatica y García, 2018) su trayectoria en la universidad construya su propia voz.

Se exponen los caminos que este equipo de trabajo ha tomado y cómo acompaña desde las múltiples tareas (Mazza, 2021) a que las/los estudiantes ingresantes construyan una voz académica oral y escrita que implica la posibilidad de comunicar ideas pertinentes, autónomas, coherentes y cohesivas dentro de la comunidad discursiva a la cual se incorporan.

Consideramos que este ejercicio de construcción de escritura académica, la conformación de un enunciatario académico, no inicia ni termina con la propuesta que aquí se presentará sino que esta asignatura taller reconoce aquello que el estudiantado iniciante trae, propone un camino y un recorrido, y deja las marcas para que esta construcción continúe.

A lo largo del presente escrito, se narra la experiencia que con los propósitos aquí expresados ofrece *Alfabetización Académica*. Entre estos se destacan los trabajos presenciales y virtuales en formato de taller, individuales y grupales con un sentido estratégico, pedagógico y didáctico que se presentan de forma dialógica y espiralada, y que culminan en producciones que se van entrelazando desde lo simple a lo complejo y constituyen el andamiaje de la propuesta de la materia con el objetivo

de brindar herramientas, habilidades y capacidades a aquellas/os estudiantes que hacen su inicio a la educación superior con la intención de que puedan desarrollar su palabra, su pluma, su voz propia.

**Palabras clave:** Acompañamiento; Voz propia del estudiante; Inicios a la educación universitaria; Tareas docente.

## 1. Introducción

A partir de reflexionar sobre las tareas docentes dentro de la cátedra de *Alfabetización Académica*, de las prácticas y experiencias allí realizadas surgió la necesidad de trabajar conceptualmente algunos aspectos que fueron surgiendo en las clases.

Estas reflexiones, más allá de trabajarse en las reuniones de equipo, llevó a búsquedas bibliográficas que apoyen las discusiones de nuestros encuentros. Como resultado de este trabajo se pudieron construir algunas categorías de análisis, como también se constituyeron puntos de partida para continuar trabajando a futuro.

Desde *Alfabetización Académica*, entendemos que nuestras clases son encuentros que se constituyen en una “*Bienvenida*”, un acercamiento al programa de la materia y las propuestas de trabajo que posibiliten lo que Colabello y Abrego (2018) describen como la construcción del oficio de ser estudiantes. Al respecto, se puede destacar que las bienvenidas entrañan un gesto de hospitalidad. En este caso, es una invitación a compartir durante la cursada los lugares por los cuales transitan las prácticas educativas, los modos de hacer y de aprender que nos convocan a pensar, tanto en el plano de la construcción de conocimiento teórico como en el plano de las estrategias para la apropiación del espacio universitario.

Supone iniciar junto a las/los estudiantes un recorrido por experiencias, intereses y gustos personales que albergan las ideas propias y que nos ayudan a poner al día nuestras discusiones, aprendiendo juntas/os. Esta manera de recibirlas/los implica poner a disposición nuestras conversaciones y aprendizajes con otras/os, diversas/os con diferentes intereses y recorridos.

Se trata de la bienvenida a un programa de trabajo que espera producir puntos de referencia para el pensar y el hacer en el día a día de nuestra tarea, de la formación de un profesional o simplemente del gusto por conocer. Como suele suceder, este espacio ha sido el resultado de distintos cruces y encuentros, de quienes estamos involucrados en hacer de esta materia una construcción colectiva.

## 2. Sobre la materia Alfabetización Académica

La materia *Alfabetización Académica* es un espacio en el que se expresa una de las políticas institucionales de afiliación (Coulon, 1998; Camblog, 2005) propuestas por la universidad. Mediante el abordaje curricular de dos líneas de acción en permanente vinculación, la asignatura trabaja el proceso inicial de conversión en estudiante universitario. Una de las líneas de abordaje es la que se vincula con la presentación de las particularidades institucionales, el corpus normativo y reglamentario, los planes de estudio y los derechos y obligaciones del estudiantado. Esta línea se interrelaciona con la segunda

que apunta a ofrecer instancias que favorezcan el pasaje de integración a una comunidad discursiva (Maingueneau, 1992) que se mueve entre el futuro campo profesional y el campo universitario.

Los nuevos planes de estudio de las carreras de la UPE, que fueron producto de una reforma curricular desarrollada durante el año 2019, ponen en el centro al proceso de formación del estudiantado sostenido en dos principios: la diversificación de las experiencias formativas y la flexibilización de los trayectos educativos. Para desarrollar estos principios, se introdujeron cambios organizativos entre los que se cuentan los siguientes: integración de las materias por ciclos; incorporación del sistema de créditos académicos y la promoción de la diversidad de formatos curriculares.

A partir de los cambios de los Planes de estudios producidos en el año 2019 *Alfabetización Académica* se configuró como una materia taller (entendido el trabajo tallerístico como una estrategia que se centra en el proceso colectivo de producción y creación del conocimiento a partir del diálogo, la discusión, la reflexión y la acción, y tiene como referencia al grupo de aprendizaje) y llevó su carga horaria hasta las 96 hs. A su vez, reformuló sus sentidos y el conjunto de conocimientos y habilidades a enseñar fue complejizado y ampliado. A su interior, el equipo de cátedra realizó un profundo trabajo de carácter colectivo con el propósito de recontextualizar los nuevos requerimientos curriculares.

A este proceso de innovación que se produjo como efecto de la reforma curricular se sumaron las condiciones de continuidad académica en tiempos de aislamiento social y preventivo impuestas por la pandemia provocada por el COVID -19. Este contexto aceleró la puesta en marcha de un conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que estaban en proceso de ejecución desde el 2018. Desde ese año se comenzó a apostar, de forma paulatina, por la bimodalidad y la opción plena de cursada virtual, lo que implicó discusiones y construcciones colectivas en el equipo docente sobre el sentido de estas transformaciones en la enseñanza y en los materiales curriculares.

Es así que, a partir de la reconfiguración mencionada, la materia *Alfabetización Académica* se corresponde con una cursada, como ya se dijo, de 96 hs de taller que se distribuye a lo largo de un semestre y, por calendario académico, cuenta con 20 clases semanales de carácter bimodal (una semana virtual, una semana presencial). Los objetivos de aprendizaje de la materia apuntan a que el estudiantado universitario se introduzca en el proceso de comprensión de las características de la sociedad del conocimiento y sus implicancias en la construcción de su trayectoria; que desarrolle en forma progresiva habilidades de lectura, escritura y oralidad que le permitan aproximarse a las normas de producción de géneros universitarios y formar parte de la comunidad discursiva académica y universitaria; que otorgue relevancia a la búsqueda, evaluación y selección de información para la producción textual académica y que produzca textos de complejidad creciente con la coherencia y la cohesión que exigen los géneros universitarios.

Al considerar a los objetivos de aprendizaje y a las características de formato y carga horaria de la materia, se acordó, de forma dialogada entre todo el equipo, desarrollar una progresión de los contenidos de la materia en cuatro ejes que constituyen cuatro bloques temáticos. Cada bloque temático culmina con la elaboración por parte del estudiantado de un producto cuya producción guía y tracciona el desarrollo de cada bloque. Cada una de estas producciones está orientada a una evaluación constante y en proceso. El primer bloque se centra en aspectos, contenidos, saberes y

destrezas del estudiantado que inicia su trayectoria en la universidad y culmina con la producción de un podcast grupal donde se pone en juego la oralidad con un propósito específico como habilidad organizadora del producto y las habilidades vinculadas con el trabajo colaborativo. El segundo bloque está centrado en los géneros discursivos académicos propios del estudiante (Valente y García, 2018) y se focaliza en contenidos como las prácticas de lectura, la polifonía, la toma de apuntes, las consignas y la respuesta a exámenes, resúmenes, la prácticas de estudio, la construcción de citas y el trabajo con bibliografía. El producto de este bloque es la participación en un examen parcial individual presencial donde se ponen en juego las habilidades trabajadas en el bloque a partir de la lectura comprensiva de un texto y respuesta a consignas *ad hoc*. El tercero y cuarto bloque se trabajan de forma conjunta y consisten en el abordaje por parte del estudiantado de un proyecto que culmina con la elaboración de un informe de lectura. En estos bloques se abordan contenidos vinculados con los géneros donde predominan la exposición, la explicación y la argumentación (Valente y García, 2018) dando cuenta de las características específicas de cada secuencia textual, sus componentes, sus posibilidades comunicativas y claves de abordaje para su lectura y escritura. A esto se suma de manera transversal, el trabajo con las habilidades de lectura y escritura en la hipertextualidad, el filtrado como la capacidad de búsqueda, evaluación, selección, integración y síntesis frente a la abundancia y el cambio acelerado de la información y las habilidades tecnológicas y de información como un medio para investigar, organizar, evaluar, analizar y producir textos.

De esta forma, cada bloque de trabajo con su producto final orienta el sentido de los contenidos en virtud del desarrollo de capacidades y habilidades que responden a los objetivos de aprendizaje y a los propósitos de enseñanza de la asignatura.

### **3. La importancia de la construcción de la voz propia dentro de la comunidad académica y científica**

Como plantea Perla Zelmanovich, psicóloga y Doctora en Ciencias Sociales (2003), es posible comenzar interrogándose acerca de ¿Cómo entender los modos en que se presentan y se sostienen hoy los sujetos: estudiantes, familias, educadores? Al respecto podemos ubicar: la ilusión de arribar a un estado de plenitud, que alimenta la ilusión de que todo es posible, y la vivencia subjetiva de impotencia, que puede dar lugar a la inhibición, la impulsión o compulsión; la universalización de una oferta de objetos que genera un vaciamiento de la singularidad, alimentando respuestas fijas y homogéneas; las exigencias de iniciativa personal de cuyo mérito y esfuerzo exclusivo dependería dar respuesta a un mundo que se presenta abierto e indeterminado; la invitación a mantenerse en un estado deseante permanente, que se convierte en un mandato que nunca se termina de alcanzar generando inhibiciones de diversa índole. En cada una de estas instancias existe un Sujeto complejo y que necesariamente debe ser abordado desde diferentes miradas.

Para comenzar a ensayar alguna respuesta podemos definir, tomando desde la psicología el concepto de “*Sujeto de la Educación*”, que es ni más ni menos cada una/o de los Sujetos que se acercan, en este caso particular a la UPE. Al respecto, podemos decir que se entiende por "sujeto de la educación" a aquel humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige,

en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social en sentido amplio. Es decir, la categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta y en este sentido, es la primera responsabilidad de las políticas públicas respecto a cada nueva generación, el de generar espacios y habilitar diversos modos de inclusión educativa. Un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer, es decir, consentir o disponerse de alguna manera a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social.

Y allí, en esos lugares que se ofrecen por las generaciones adultas, el sujeto ha de poder elegir, construir sus propios anclajes en la cultura y lo social de su época. Muchas veces en educación desconocemos cómo y por qué cada sujeto realizará esas elecciones. No estamos hablando de lo que al sujeto le gusta o le interesa en un momento dado, estamos hablando de la educación que lo funda, de una elección primordial. Se trata de un punto enteramente opaco para los agentes pero también para el propio sujeto y que, paradójicamente, posibilita que el acto educativo tenga lugar.

Así, el primer enigma de la educación es el sujeto particular que ocupa, interpela y demanda espacios propios. Ese sujeto particular puede tomar a cargo la realización social de aquello que lo conmueve, que lo constituye. El educador, entonces puede acompañar a este Sujeto en las elecciones que realiza, es decir, tender los puentes necesarios con la universidad, con los aprendizajes pero sin entrometerse en qué elige o por qué lo elige. Ese es el límite, el límite subjetivo de la educación. Así, desde nuestro rol docente, podremos proporcionar maneras sociales de hacer con lo que cada sujeto elige (Bernfeld, S. 2005). No se trata tanto de reprimir los modos de satisfacción del sujeto sino de posibilitar su articulación con modalidades culturales de realización, con la posibilidad de extender los espacios de inserción del sujeto a los distintos ámbitos de la sociedad. Es aquí donde reside un verdadero desafío y que desde *Alfabetización Académica* se intenta permanentemente de sostener, produciendo estrategias de trabajo que permitan hacer circular las distintas voces que conforman cada una de las clases.

En este sentido, no solo nos referimos a la palabra escrita, o a la expresión oral, sino que entendemos fundamental los distintos modos de apropiación que las/os estudiantes realizan de la materia. Desde las clases presenciales o desde el campus virtual poder sostener estos espacios. Donde circule el deseo de cada Sujeto, sus modos particulares de transitarlos y de construir su sentido de pertenencia a la universidad.

#### **4. Las tareas para la construcción de de la voz propia**

Reflexionar en torno a las actividades propuestas para la construcción de la propia voz supone contemplar los nuevos consumos culturales y los nuevos formatos narrativos en el marco de la educación superior. Nuestras propuestas se enmarcan en un tiempo recursivo (Mazza, 2020) en el que, alternando presencialidad y virtualidad, desplegamos diversas intervenciones para obtener información sobre el proceso de aprendizaje que emprende cada estudiante. De modo tal que, buscamos generar condiciones para que las/os estudiantes puedan comprender el programa de la asignatura de manera holística, por lo que los contenidos serán abordados en profundidad de manera progresiva en función de las demandas cognitivas que impliquen las actividades propuestas.

Asimismo, el contenido se presenta a través de diversas tramas narrativas mediadas por la producción de material didáctico visual, textual y audiovisual, por parte de la cátedra. A partir de tales recursos, las tareas del aprendizaje involucran el análisis de los materiales como insumos para convocar al conjunto estudiantil a producir composiciones escritas de su propia autoría que involucren la resignificación e interpretación de los saberes propuestos.

Compartimos la aspiración de que las/os estudiantes se vinculen desde sus inicios en la educación superior con los saberes propios del campo profesional, no sólo desde las habilidades y competencias en torno a la lectoescritura, sino que se aproximen al conocimiento de temáticas propias de la carrera elegida a partir de artículos académicos seleccionados por el colectivo docente. Dentro de la modalidad de taller que sostenemos, la explicación se desdibuja del centro de la clase (Maggio, 2018) para dar lugar a la circulación de la palabra en relación a distintos objetos culturales y académicos de modo tal que ofrecemos instancias para el desarrollo de competencias discursivas, desde la oralidad, que puedan llegar a incidir en el proceso de escritura que cada estudiante emprenda.

El Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), que ofrece la universidad como plataforma de intercambio a distancia, nos permite circular síntesis y recapitulaciones de los contenidos teóricos de modo tal que la clase trasciende los límites temporales y espaciales de la presencialidad para habitar otros escenarios de intercambio. En tal plataforma el conjunto estudiantil accede a una serie de contenidos *on demand* (Maggio, 2018) donde buscamos otorgar un sentido de unidad entre lo teórico y lo práctico; entre saberes lingüísticos y condiciones de la escritura académica, y las instancias de producción estudiantil donde asumen la autoría de manera individual o grupal. Las demandas, en cada propuesta, se focalizan en el reconocimiento de la voz o perspectiva teórica de un/a autor/a y el análisis argumental para colocar en diálogo distintas fuentes bibliográficas, lo que implica el despliegue de una lectura comprensiva en profundidad que devenga en la construcción de reflexiones e interpretaciones propias por parte del conjunto estudiantil. En sintonía con ello, buscamos realizar un reconocimiento de sus consumos culturales alentando a la participación en actividades que involucran la digitalidad, desde reflexiones que incluyen imágenes y circulan por distintos espacios virtuales, hasta la producción de podcasts como instrumento de evaluación.

Además, el diseño de propuestas que promuevan la construcción de la propia voz implica interpelación sobre la relación con el conocimiento que poseen las/os ingresantes a la universidad. En ocasiones, es posible advertir que se posicionan como lectores de conocimientos consolidados, ajenos (Lucarelli y Finkelstein, 2012) por lo que podrían prevalecer lógicas tendientes a la reproducción de contenidos en las actividades propuestas. Las intervenciones que invitan a la reflexión subjetiva, o bien a la formulación de argumentaciones que trascienden el texto fuente, presentan un gran desafío en torno a la posibilidad de explicitar su propio posicionamiento como lectoras/es críticas/os reflexivas/os sobre los conocimientos producidos por otras/os. Nuestras propuestas se encuentran orientadas a promover la transformación de los modos de vincularse con el conocimiento, ya no percibido desde una exterioridad ajena a ellas/os mismas/os sino que algo que los interpela e involucra profesionalmente:

La relación de compromiso con el conocimiento supone darle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de estudiar para aprender, para ser un buen profesional, para plantear y solucionar problemas.

Por lo tanto, es necesario que el estudiante universitario reflexione sobre cómo está dispuesto a enfrentarse al conocimiento y desde qué lugar. (Calvo, 2016, p.28)

Aspiramos a la construcción de propuestas que potencien la formulación de problemas y reflexiones fundamentadas sobre temáticas del campo profesional de cada una de las carreras, con el propósito de que los/as estudiantes puedan advertirse como portadores/as de una palabra merecedora de ser leída, escuchada y de circular dentro del ámbito universitario.

##### **5- ¿Qué lugar ocupa el docente en esa formación de la “voz propia”?**

La cátedra *Alfabetización Académica* trabaja a partir de las condiciones de carácter subjetivo que supone el proceso de constituirse en estudiante universitario en diálogo con las condiciones institucionales de la universidad y la enseñanza de los saberes propios del oficio estudiantil que se abordan en este espacio curricular. En este sentido, el enfoque de enseñanza que orienta las acciones del equipo docente pone de relieve la actividad formativa de las y los estudiantes, esa construcción de la “voz propia” conlleva una profunda reflexión sobre el ejercicio docente dentro de la asignatura.

En esta línea, es que se concibe el papel del docente desde tres perspectivas (que funcionan en simultaneidad), a saber, el docente/tutor/tallerista. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la bimodalidad propuesta en la cátedra, el docente es un facilitador, un guía que orienta al alumnado y le posibilita, por su rol dentro de la comunidad discursiva, la interacción social y la construcción del conocimiento, proponiendo una apropiación en forma colectiva de los saberes propuestos. El carácter de taller que propone la materia obliga a repensar la dinámica, la posición de los docentes frente a *la clase* y, en definitiva, la construcción como docentes/tutores/talleristas dentro del espacio de la cátedra, ya que la dinámica de la asignatura como taller posibilita un andamiaje diverso en tanto que el docente, desde estas tres perspectivas, tiene la posibilidad de posicionarse como mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; valorando las experiencias y conocimientos previos de las/os estudiantes; respetando el tiempo de aprendizaje y fomentando autonomía para aprender. En resumen, en la dinámica que propone a la asignatura como taller se pone en duda la idea de inspiración de base romántica a la hora de entender la creación de un texto, en el caso de *Alfabetización Académica*, un texto académico. Las ideas dominantes de la asignatura como taller están relacionadas con el trabajo de la oralidad, la lectura y la escritura producida por las y los estudiantes. Es por ello que la posición del docente/tallerista/tutor está guiada por la participación activa de las y los estudiantes en tanto productores de sentido.

De esta manera se entiende y se da lugar a los procesos de corrección, reescritura, como así también al seguimiento y a la sistematización del proceso creativo del estudiantado. Escribir, leer y hablar son actividades propias de cada sujeto atravesadas por la propia experiencia de vida -no tan solo institucional- que dentro de la comunidad académica son contextualizadas por nuevas experiencias (exigencias gramaticales, de coherencia, de cohesión, de tiempo, de formas, etc.) de trabajo con el lenguaje. En este sentido, las y los estudiantes como productores de textos académicos que son -esa voz propia que empieza a escucharse- utilizan el lenguaje para dar forma a su materia prima: la percepción, la experiencia, el impulso creativo de aprender. Es allí donde la mediación cobra

un papel fundamental, ya que la posición del docente/tallerista/tutor frente a la producción de las alumnas y los alumnos –sin perder nunca de vista que se encuentran en el comienzo del trayecto de su formación en el oficio de ser estudiantes universitarios- es de apuntalamiento, de marcación, de comentario, de retroalimentación, etc. y tiene el direccionamiento de poder funcionar como andamiaje hacia la reflexión sobre la propia producción y, también, como acompañamiento en la construcción de la autonomía que supone ser estudiante de una carrera universitaria.

Entonces, es desde esta perspectiva que el docente de *Alfabetización Académica* propone instancias de trabajo individual y grupal, interacción con materiales, devoluciones, seguimientos, etc. Como mencionamos, la modalidad taller propicia un trabajo *artesanal*, de cercanía, de apropiación, de involucramiento en la construcción de la propia voz de las/os estudiantes, ya que permite la relectura, la reflexión, la reescritura, etc. de sus producciones desde el lugar de mediador, de guía, de coordinador y, por qué no, de par en el proceso (siempre complejo) de producción de los diversos géneros discursivos, tanto orales como escritos, propuestos por la cátedra.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la bimodalidad nombrada anteriormente, aparece el docente/tutor. Juan Silva Quiroz (2010) propone que dentro de contextos virtuales de enseñanza “[...] se requiere la importante actuación del tutor “profesor virtual”, quien debe mantener vivos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudarles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo [...]”. (Quiroz, 2010, p. 14) El docente/tutor asume el rol de facilitador, de orientador, pero también debe lograr incentivar a transitar los espacios virtuales, a resolver y compartir las consignas que allí se proponen, la participación activa en ese espacio remoto. Es en este sentido que el aula presencial y el aula virtual conforman, desde la perspectiva enunciada, un espacio total de aprendizaje de la materia Alfabetización Académica, un espacio donde el docente/tutor/tallerista gestiona, interactúa y media con el saber de las/os estudiantes.

## **Conclusiones**

El proceso de reflexión sobre nuestro rol como docentes nos conduce a focalizar en la construcción de los vínculos con el conjunto estudiantil. Sostenemos que nos constituimos a partir de la mirada del otro, de las expectativas que se forjan en torno a nuestro desempeño, por lo que la imagen que le devolvemos a las/os estudiantes opera en su constitución subjetiva (Mazza, 2016). Por lo que, generar condiciones adecuadas para la construcción de aprendizajes en el marco de procesos de enseñanza no implica únicamente una atención singular por el conocimiento que se transmite sino focalizar en el aspecto emocional que se teje en el vínculo docente-estudiante.

Compartimos que el diseño de propuestas orientadas a estudiantes ingresantes a la universidad, amerita la reflexión sobre los espacios que habilitamos para que sea posible dar y dejar tomar la palabra por parte del conjunto estudiantil (Cornú, 2008). El reconocimiento de sus voces implica a su vez interpelar el vínculo que establecen con el conocimiento, de modo tal que no se limite a su reproducción sino que promovamos procesos de interpelación sobre una mirada crítica y reflexiva a la que subyace la premisa de que todo conocimiento es relativo. En definitiva, construir vínculos de



confianza, que como plantea Cornú (1999) la confianza es constitutiva de las relaciones pedagógicas, ¿qué significa esto? Ni más ni menos que sin ella no se podría entablar una relación entre un aprendiz y un enseñante. Entonces decimos que la confianza es un requisito fundamental para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desplieguen, es vital en el espacio de la clase. Esta confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del Otro”, es decir, tener confianza implica siempre una apuesta al otro, y en medio de esa apuesta la clave es no inquietarse, no intentar controlar al otro y respetar sus tiempos.

Construir condiciones adecuadas para la enseñanza involucra la conexión emocional con quien aprende y con su situación, realizando intervenciones que contribuyan a generar un escenario continente (Mazza, 2016). De modo que, diseñar la enseñanza dirigida a un colectivo de ingresantes a la universidad implica crear condiciones para alojar, con un sentido hospitalario, donde sea posible colocarles nombres a las emociones (Mazza, 2016) que se tejen en el devenir de sus trayectorias estudiantiles. La construcción de un escenario continente nos convoca como docentes a la elaboración de intervenciones que contribuyan a recuperar la implicación subjetiva, y las expectativas e intereses de las/os estudiantes en torno a su formación profesional. Así como también, al diseño de momentos de reflexión metacognitiva donde se interpeleen las emociones que forman parte del proceso de aprendizaje singular que emprende cada estudiante.

La democratización del acceso al nivel superior nos interpela como docentes a desplegar las intervenciones necesarias para realizar un seguimiento atento de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, sin descuidar las condiciones vitales que influyen en su trayectoria académica (Maggio, 2018). Con el fin de favorecer la permanencia, nuestra tarea se enfoca en construir redes de intercambio que favorezcan la significación de los contenidos a partir de propuestas que impulsen el trabajo colaborativo entre pares.

## **Bibliografía**

Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona. Gedisa

Calvo, G. (2016): *La gestión del conocimiento en la universidad. Los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. En: Revista RAES. Revista Argentina de Educación Superior. Año 8/ Número 12 / junio 2016 (Art N°1- pp 14 a 33).

Camblong, A. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural*. Posadas: Talleres Gráficos La Impresión.

Cornú, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G., Poggi, M. Korinfeld, D. Construyendo un saber en el interior de la escuela Novedades Educativas. Argentina – México.

Cornú, L. (2008) *Lugares y formas de lo común*. En Frigerio G., Diker G. (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del estante editorial, Buenos Aires.

Coulon, A. (1988) *La etnometodología*. Madrid. Teorema.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (comp) (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires. Miño y Dávila

- Pogré, Paula Alejandra; De Gatica, Alejandra; García, Ana Laura et al (2018). *Los inicios a la vida universitaria. Políticas, prácticas, y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Silva Quiroz, J. (2010). *El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje*. Innovación Educativa, 10 (52), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la Clase en la Universidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Maingueneau, D. (1992) *Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours*. Langages. vol. 26, (Nro. 105), pp. 114-125
- Mazza, D. (2013) *Las tareas en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Bs. As. Eudeba.
- Mazza, D. (2016). *El vínculo en la enseñanza*. Revista Noticias, Editorial Perfil, Buenos Aires, 8 de julio de 2016.
- Mazza, D. (2020) *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7. CITEP, Universidad de Buenos Aires.
- Valente, E. y García, M. (Coord.) (2018). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Ediciones UNGS.
- Zelamanovich, P. (2003) *Contra el desamparo*, en Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pág. 49-64.